

II

SERVIÇO SOCIAL, FAVELA E EDUCAÇÃO POPULAR*

Eblin Farage¹
Francine Helfreich²

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto consiste em apresentar algumas reflexões sobre a relação necessária entre o Serviço Social, o trabalho em favelas e a Educação Popular. Partimos do pressuposto que a Educação Popular esteve presente em vários territórios, mediada pela organização local de segmentos da classe trabalhadora. Nestes locais, os sujeitos que lá vivem, resistem e se utilizam, processualmente, de formas de fazer educação que influem na sua existência social. Nesta processualidade, o território, é entendido como “[...] o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas” (SANTOS, 2007, p. 13); e é determinado também pela construção histórica que os sujeitos efetivam singular e coletivamente, num movimento em que se educam, se realizam e constroem a sua história. Tal construção comporta uma dialeticidade que nos permite afirmar que os processos educativos contra-hegemônicos sempre estiveram presentes no processo de reprodução soci-

*DOI - 10.29388/978-65-86678-35-2-0-f.53-78

¹ Assistente social, mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE). farage.eblin@gmail.com

² Assistente social, mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UFRJ e doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da UERJ. Professora da Escola de Serviço Social da UFF, membro do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional da UFF, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Projetos Habitacionais e Urbanos (NEPHU). francinesantos@yahoo.com.br

al, marcando a existência da classe trabalhadora, contribuindo para que esta amplie seu processo de formação da consciência e sua organização política.

Assim, neste texto trabalhamos com a concepção de Educação Popular em uma perspectiva que considera os seguintes elementos, conforme a educadora popular e assistente social Maria Lídia da Silveira sintetizou:

- 1– Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade.
- 2– Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases.
- 3– Como espaço das classes trabalhadoras a conformar outro NÓS, antagonico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano–social.
- 4– Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercer o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA, 2004, p. 122).

Portanto, uma concepção de educação que possa contribuir para a mobilização e organização dos trabalhadores e “[...] para uma consciência crítica, considerando nessa concepção a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária” (SANTOS, 2017, p. 03). No que concerne a processualidade histórica do Serviço Social, nas ações do trabalho profissional, a dimensão educativa sempre esteve presente. Este caráter educativo atribuído à profissão se sustenta na medida em que ela se inscreve no campo das atividades que incidem na formação da cultura, como elemento constitutivo das relações de hegemonia (ABREU, 2002), podendo contribuir para atenuar, conformar ou avançar o processo de formação da consciência. Em alguns momentos reforçando valores e padrões dominantes e em outros apresentando elementos para o fortalecimento de ideias e princípios contra hegemônicos, como veremos adiante, o Serviço Social sempre participou organicamente das disputas e processos que

conformam a luta de classe e suas disputas político–ideológicas. Nas favelas, espaço que privilegiamos neste texto para abordar o trabalho profissional, identificamos essas questões.

No encontro da profissão com os meios populares, a dimensão educativa se apresenta como elemento determinante no fazer profissional que externaliza a concepção de mundo e de sociedade presentes nas requisições profissionais e, portanto, no trabalho dos assistentes sociais. Nesse sentido consideramos que a dimensão político–pedagógica do trabalho profissional nas favelas pode ser potencializada em uma perspectiva classista, a partir de experiências de educação popular.

Em uma conjuntura de recrudescimento do conservadorismo, marcado por violências, por uma democracia frágil, por autoritarismo e muitos ataques aos direitos, se faz necessário reafirmar a direção social da profissão e os vínculos de classe que temos por desafio fortalecer. A atual quadra histórica nos impõe a necessária retomada, com maior fôlego, da educação popular como elemento de fortalecimento das resistências e de avanço da organização política. Neste sentido, partimos da premissa que é necessário considerar o território da favela que, entendido como parte do processo de desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo (FARAGE, 2012), pode ser um espaço profícuo para as ações de educação popular. Os territórios populares, que historicamente foi compreendido como um espaço de atuação profissional marcado por práticas educativas que nem sempre se priorizaram o caráter crítico, mas ao contrário, conformaram–se como ações profundamente conservadoras e apassivadoras. Entretanto, explorar as possibilidades da educação popular no cotidiano do trabalho de assistentes sociais em articulação com as dimensões teórico–metodológica e ético–política é um dos pilares de nossas reflexões. Alinham–se essas reflexões a uma concepção de trabalho profissional que aponta para a emancipação política – tão necessária em tempos de retrocessos –, mas, sobretudo, para a emancipação humana. Por fim, compreendemos que os impactos de uma ação profissional crítica e comprometida com o processo de emancipação humana, nos termos de Marx ([1844] 2009), deve ter lastro já na formação profissional, espaço considerado por nós como prioritário para nos desafiar a constituição de um perfil profissional crítico e comprometido com os desafios postos pelo Projeto Ético–Político–Profissional (PEP)

Assim, na primeira parte do texto enfatizaremos a processualidade histórica do trabalho profissional nas favelas, seus fundamentos, nexos com a conjuntura e a perspectiva teórico-analítica do período, assim como os desdobramentos no trabalho profissional. Na segunda parte trataremos dos aspectos que envolvem o Serviço Social, a educação popular e a formação profissional, pontuando possibilidades de vínculos e dimensões do trabalho profissional comprometido com a perspectiva emancipatória, sem, contudo, confundir a profissão com um espaço de militância, mas, ao contrário, explicitando as possibilidades da atuação profissional e os desafios postos em nossa trajetória na conexão com as lutas dos trabalhadores. Elencaremos, ainda, algumas reflexões finais e também algumas provocações para nos desafiar, passados mais de trinta anos da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a pensar nossa trajetória e os desafios futuros da profissão, tendo como referência a necessidade de capilarização do PEP.

1. SERVIÇO SOCIAL E FAVELA: A EDUCAÇÃO QUE ATRAVESSA O TRABALHO PROFISSIONAL

O trabalho de assistentes sociais nas favelas, assim como em todos os espaços de sua atuação profissional, é balizado pela sua inserção nas estruturas institucionais privadas, estatais e nas políticas públicas sociais.

Trata-se de uma profissão que se insere predominantemente na esfera de atividades que não estão vinculadas diretamente à produção material, mas à regulação das relações sociais, à criação de condições necessárias ao processo de (re)produção social, por meio de ações que intervenham sobre as condições de vida, prioritariamente, dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. A partir dessa inserção sociotécnica, os assistentes sociais intervêm nas relações sociais, contribuindo, nos termos de Marx ([1867] 2001), para a reprodução social da força de trabalho. Pela sua ação profissional colocam em movimento a dinâmica da produção social, influenciando, inclusive na conformação do espaço urbano, a partir das contradições que se manifestam na cidade capitalista.

A relação da profissão com a favela decorre da inserção profissional dos assistentes sociais nos diferentes espaços periféricos da cidade, sobretudo, nas políticas públicas, sendo considerada uma das profissões mais antigas a desenvolver ações nos territórios populares. A própria construção histórica do

Serviço Social mostra que esta inserção é mediada pela necessidade do Estado intervir nas expressões da Questão Social³ em curso, utilizando de estratégias institucionais e ideológicas, e por vezes “educativas”.

A aproximação se dá ainda na gênese da profissão, na década de 1930. Ainda sob a égide da influência cristã da Igreja Católica, os assistentes sociais eram requisitados para trabalhar junto à população residente nos morros, que começam um processo mais intensificado de ocupação quando a economia brasileira passava pela transição de agrário–exportadora para industrial. Com a expansão da industrialização, as favelas se constituíram como um problema urbanístico e social que desafiava a administração pública logo nas primeiras décadas do século XX. Nessa conjuntura, onde as alterações políticas e econômicas impulsionaram os processos migratórios do campo para a cidade, as favelas, no Rio de Janeiro, foram inclusas nos planos de intervenção do poder público, tardiamente, a partir dos anos de 1950⁴, constituindo–se como um *locus* para a profissão.

Algumas profissões (jornalistas, médicos e, em especial, os assistentes sociais), tiveram maior relevância nas primeiras experiências de trabalho nas favelas. Naquele período, a atuação profissional ocorria, sobretudo, na intervenção junto à população residente nos Parques Proletários⁵, através das ações realizadas pela Cruzada São Sebastião e, principalmente, pela Fundação Leão XIII.

A Fundação Leão XIII, criada em 1946, surge com o objetivo de intervir junto à população que habitava grandes favelas, através de ações político–assistenciais, contrapondo–se às possibilidades de uma organização autônoma dos sujeitos, já que o Estado temia o avanço das “ideologias exóticas”, ou seja, do comunismo. Conforme as análises de Yamamoto e Carvalho (1995)

³ Segundo Yamamoto e Carvalho (1995, p. 77) “[...] a questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.”

⁴ É válido destacar que as favelas começam a ser contabilizadas a partir de 1950 com o primeiro estudo realizado sobre esses territórios. Trata–se do Relatório SAGMAS: *Aspectos Humanos das Favelas Cariocas*, publicado em 1960.

⁵ Os Parques Proletários foram criados no início da década de 1940. Trata–se de construções realizadas pelo poder público no intuito de intervir sobre a questão das favelas que, na cidade do Rio de Janeiro, aparecem pela primeira vez como um problema público relacionado às questões de higiene e salubridade no Código de Obras de 1937.

Para o Serviço Social da Fundação Leão XIII, o “problema da favela” será o problema da educação, idealização muito ao gosto e enraizada na classe média a partir de suas pretensões culturais aristocratizantes, através da qual a totalidade dos problemas sociais se reduz à questão da educação, do capital cultural, que em muito lhe serve de divisor de águas com o proletariado. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 291).

A “dimensão social da educação” era pautada como uma possibilidade de se recuperar os valores sociais e morais da sociedade vigente. Uma forma de construir um dever balizado pelas ideias e referencialidades das classes dominantes. Apontava-se para uma perspectiva de transformação na forma de pensar dos moradores que ocorria, não só pelo aparato governamental e institucional, mas, principalmente, pelas relações estabelecidas com os agentes sociais, entre eles os assistentes sociais (IAMAMOTO E CARVALHO, 1995). Nesse período de aproximação inicial do Serviço Social com as favelas, os fundamentos teórico-metodológicos da profissão ainda estavam muito vinculados à ideologia religiosa. Os fenômenos como miséria e pobreza eram vistos como patologia, cuja origem era justificada na crise de formação moral, desconsiderando a raiz das suas causas. Assim, as bases materiais que fundamentam as relações sociais eram desconsideradas e as ações profissionais não atacavam as causas e sim os efeitos produzidos na vida e na família dos trabalhadores. Conformava-se uma narrativa hegemônica, naturalizando valores, ideias, padrões e princípios da classe dominante. A ação destes profissionais era caracterizada como a “[...] de modernos agentes da caridade e da justiça social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995, p. 246)

É interessante destacar aqui o documento “Regimento interno dos parques proletários” produzido pelo Serviço Social da Secretaria Geral de Saúde e Assistência Social na década 1950 que exemplifica as ações “educativas” realizadas pelos assistentes sociais nos parques proletários. O documento retrata como essas ações educativas eram direcionadas para o controle da vida dos moradores de favelas em viés moralizador, fiscalizador, cristão e nacionalista, moldando as formas de vida mediante padrões característicos das classes dominantes. Trata-se na verdade de um processo hegemônico de conformação via um modelo educativo que molda e educa os territórios apagando as memórias e as

ideias da classe que vive da venda da sua força de trabalho. Nas reflexões produzidas por Vitor Valla (1986), a característica do trabalho realizado nas favelas vincula-se ao combate à “falta de educação”. Esta era entendida como fator precípua da “decadência” dos moradores de favela.

A dimensão social da educação é concebida como aquela que “vai dar às populações faveladas o sentido da dimensão social da educação”, haja vista a realidade das populações faveladas ser compreendida enquanto degradante. [...] O povo quando bem orientado tem capacidade de resolver seus problemas. [...] dentro de um espírito democrático e de responsabilidade pessoal de cada um de seus membros, sendo totalmente banido desse movimento qualquer ideia paternalista ou de protecionismo mal compreendido e prejudicial à recuperação moral do homem (VALLA, 2001, p. 17).

Nesta lógica, a educação dotará o morador de favela de possibilidades numa nação que se industrializava e que demandava força de trabalho qualificada e sã, o que requer não só qualificação para o trabalho mediante a educação formal, mas educação para a vida em comunidade seguindo os “padrões” de comportamento e hábitos favoráveis para manter corpos e mentes adaptados e aptos a produzir. Os estudos de Lícia Valladares (2000) sobre a construção histórica das favelas mostram com destaque o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Essas eram egressas do “Instituto Social”, criado em 1937. A autora comenta:

Não seria exagerado dizer que, de certo modo, as assistentes sociais funcionavam como a mão direita da administração municipal na gestão da pobreza: entre a proteção social e o controle dos pobres. [...] Nesta perspectiva as ações educativas realizadas pelos profissionais justificava a presença dos profissionais nas favelas numa perspectiva de direcionar e controlar estes espaços. [...] Era necessário educá-los, não apenas estimular bons hábitos como, igualmente, fornecer-lhes os elementos necessários à sua promoção social. (VALLADARES, 2000, p. 16, grifo nosso)

Considerando as possibilidades dos profissionais construir um retrato fidedigno da população da favela, havia uma dificuldade de olhar os moradores sem incluí-los numa perspectiva estigmatizada e preconceituosa. As análises

desconsideravam as condições estruturais e o papel do Estado. Destacava-se uma simbiose entre mérito e esforço, os quais eram elementos necessários para sair da condição de pobreza. Atrelados a isto, o pobre era (e ainda é) visto como o preguiçoso, o transgressor, sujeito a repressão e extinção (IAMAMOTO; CARVALHO, 1995).

Nota-se que o trabalho profissional do assistente social ainda se confundia com o desenvolvimento da política pública de assistência social, realizada há época também por assistentes sociais; política esta que se mantém até hoje atendendo principalmente os moradores destes territórios. Destaca-se que o controle e o disciplinamento sobre a população pobre aparecem com proeminência no trabalho dos assistentes sociais, vistos como o “braço” do Estado nas favelas.

Os estudos contidos no Relatório SAGMAS: Aspectos Humanos das Favelas Cariocas, que é uma análise socioeconômica elaborada pela Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais (SAGMAS), merecem destaque. Publicado em 1960, demonstra as ações destinadas ao controle da população pobre e retrata as primeiras ações das instituições atuantes nas favelas. Trata-se de um estudo robusto que é considerado, por muitos intelectuais da área, como um dos trabalhos mais exaustivos realizados no Brasil sobre as favelas no Rio de Janeiro naquele período.

O relatório retrata aspectos vinculados a alguns eixos: religião, educação, política e as ações da Cruzada São Sebastião e da Fundação Leão XIII, onde se inseriam os assistentes sociais. No relatório, o trabalho dessas duas instituições é analisado a partir das ações realizadas diariamente com os moradores. É evidenciado seu caráter de vigia, controle e contenção, além de tentar “[...] ensinar ao morador que ele não é “favelado”, a fim de “aumentar” sua dignidade” (VALLA, 2001, p. 50).

Devido à recusa dos moradores em aceitar essa forma das instituições os tratarem, os assistentes sociais que lá trabalhavam são levados a realizar uma “atualização” e “modernização” de suas técnicas de trabalho, buscando tornar os procedimentos mais aceitáveis. Naquilo que particulariza o Serviço Social, alguns elementos do relatório mostram seu caráter conservador, assim como a iniciativa de “modernização” da atuação profissional mesmo antes do período

de Reconceituação, datada de 1965 a 1975 e que marca as mudanças mais significativas na história do Serviço Social brasileiro.

É nesse mesmo período, marcada pelo cerceamento de direitos políticos, que as políticas urbanas têm em seu escopo a configuração de marcos importantes: o Banco Nacional de Habitação (BNH) e o surgimento do “trabalho social”, sendo componentes da equipe os profissionais de Serviço Social. Estes estavam vinculados aos programas de Habitação de Interesse Social como política de governo via BNH, no período de 1968 à 1986. Nestas atividades, as atribuições profissionais restringiam-se à “[...] seleção de demanda, o acompanhamento da adimplência dos mutuários e a organização comunitária [...]” (PAZ; TABOADA, 2010, p. 46). No referido período, as ações de organização comunitária se destacavam mediante a constituição de associações de moradores nos conjuntos habitacionais, com vistas a instrumentalizar os moradores na administração dos “[...] espaços comunitários construídos nos conjuntos habitacionais.” (PAZ; TABOADA, 2010, p. 46).

Contraditoriamente, neste período marcado pelo autoritarismo característico da ditadura empresarial militar (1964–1985), a repressão aos partidos e às organizações políticas dos trabalhadores, experiências progressistas foram desenvolvidas. Se por um lado muitas pessoas foram exiladas, muitas também direcionaram sua militância para ações educativas nas favelas, o que implicou em assistentes sociais e estudantes engajados nas ações contra hegemônicas da época.

No final da década de 1970, alteradas as demandas práticas e a inserção do Serviço Social nas estruturas organizacionais–institucionais, modificam-se também a formação profissional e as influências teóricas; os padrões de organização como categoria profissional; e os referenciais teórico–culturais e ideológicos que, coadunados com os autores que influenciaram os educadores populares, também deixarão suas marcas no arcabouço teórico da profissão, e pistas para relacionar a Educação Popular com a profissão, possibilitando estabelecer outro olhar para a favela.

A compreensão sobre a favela e seus moradores, ou seja, sobre o lugar de moradia de parte da classe trabalhadora, ao longo dos tempos se modificou no âmbito do Serviço Social. Apesar do movimento de Renovação não ser todo progressista, em meio às suas contradições, abre-se a possibilidade de um Ser-

viço Social crítico, em especial tendo como marco o método BH⁶, que explicita alguns elementos e prerrogativas atuais do projeto ético-político da profissão, além de representar um salto de qualidade ao expressar o compromisso explícito com a classe trabalhadora e uma nova referencialidade, que aponta para outra concepção de mundo, de sociedade e de indivíduo, dada a mudança teórica que a profissão realiza.

Neste sentido, os vínculos com um exercício profissional sob uma nova égide, também significou uma nova forma de tratar a favela. A aproximação com a teoria marxista, o contato com categorias teóricas importantes como trabalho e classe social, além de todo legado teórico e político do processo de Renovação, do qual o movimento de reconceituação é partícipe, propiciaram outro entendimento sobre os usuários dos serviços, ou seja, sobre a população favelada, além da possibilidade de outra compreensão sobre a favela: como fruto do desenvolvimento capitalista. Na década de 1990, a maior aproximação com as ciências sociais e áreas afins, que se inicia já década de 1960, contribuiu para o amadurecimento teórico da profissão que passa a reconhecer a favela como espaço de construção de relações sociais de seres concretos que atuam no mundo.

Entretanto, mesmo com o avanço teórico e analítico, o exercício profissional nesses espaços ainda apresenta retrocessos na medida em que estigmas, estereótipos, medo, violência e ausência de condições de trabalho prejudicam a atuação profissional. A compreensão sobre a favela traz as marcas de episódios que ofuscam outras sociabilidades existentes naquele lugar, exaltando, sobretudo, e como única, a sociabilidade violenta. Nota-se que ao mesmo tempo em que a violência se constitui como expressão da Questão Social, a invisibilidade e o medo da violência física são motivos centrais que afastam o profissional desses espaços. Portanto, ao mesmo tempo em que nesse território se percebe uma ampliação da requisição profissional de assistentes sociais, em diversos projetos e programas como Favela Bairro, Morar Legal e o Minha Casa Minha Vida, muitas destas experiências que se apresentaram como ampliação do direto à moradia, significaram também, de forma contraditória, retirada de

⁶ Experiência desenvolvida em Minas Gerais, mais especificamente na cidade de Itabira, entre 1972–1975, por um projeto da Universidade Católica de Minas Gerais em articulação com a antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), que traz ações inovadoras sobre forma e conteúdo no tratamento aos usuários.

direitos via processos de remoção e/ou gentrificação⁷ e oferta de serviços de baixa qualidade. O que se percebe é que há no cenário urbano dezenas de questões que marcam o trabalho profissional nestes espaços, dentre eles a violência.

Vale destacar que com a reabertura política, a partir de 1985, destaca-se o adensamento dos trabalhos com a educação popular e as ações profissionais na área habitacional, em especial a partir do governo de Itamar Franco (1992–1995), com o Programa Habitar. Nesse projeto o trabalho profissional de assistentes sociais “[...] operacionalizou-se nos mutirões, na urbanização de assentamentos, na oferta de lotes urbanizados, na regularização fundiária e urbanística, nos projetos de instalação e funcionamento de redes de água e esgoto” (CFESS, 2016, p. 38).

Programas como o Favela Bairro, na cidade do Rio de Janeiro, também foram marcantes, principalmente porque nesse período os profissionais que atuavam na política urbana passaram a ter uma orientação marcada pelas “diretrizes de agências multilaterais, notadamente o BID e o Banco Mundial (BM), e as alianças estabelecidas com as construtoras e com o mercado imobiliário” (CFESS, 2016, p. 38).

De fato, a violência é um elemento que marca as favelas. A violência é entendida como parte constitutiva do agravamento das expressões da Questão Social, que se adensa e desorganiza a vida cotidiana. Devido a ela justificam-se outras violências que o próprio Estado produz: a diminuição da carga horária das escolas públicas das favelas⁸, a ausência de recreio e as constantes interrupções de dias letivos, devido aos conflitos armados, e a falta de identidade dos professores com estas escolas. Portanto, conforme Fontes (2019), vivemos um processo cada vez mais exacerbado de “policialização da existência” que afeta, sobretudo, as vidas periféricas com a intensificação do processo de mercantili-

⁷ O termo *gentrificação* refere-se a um processo de transformar determinados territórios pauperizados em espaços atrativos para segmentos da classe média e alta. Com isso promove-se desde a remoção de transeuntes, a remoção de moradores para intervenções de embelezamento urbano e a elevação do custo de vida em determinadas localidades, sempre com o objetivo de fazer de determinado espaço um lugar “revitalizado”, para outros moradores da cidade. Assim, territórios como o morro do Vidigal no Rio de Janeiro, alteraram sua conformação e passaram, a partir da “expulsão” dos antigos moradores e da valorização urbana, a ser ocupado por artistas, turistas e cidadãos das áreas nobres.

⁸ Nota-se que as escolas do Complexo da Maré fecham às 15h30 devido a sua localização em áreas consideradas como de risco.

zação da segurança e o aumento das milícias, hoje consideradas uma das expressões da necropolítica, como afirma Mbembe (2018). São múltiplos os desafios colocados aos profissionais que atuam nas favelas. Maiores ainda são os desafios colocados a quem vive nelas. E é sobre esses e com esses que o trabalho profissional do assistente social deve dirigir a atenção. Assim, no item subsequente abordaremos a relação possível entre a educação popular e a profissão, assim como os desafios colocados à formação e ao trabalho profissional para um exercício profissional ancorado na perspectiva defendida e vinculada aos interesses classistas.

2. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO POPULAR: DESAFIOS AO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO (PEP)

A vinculação entre Serviço Social, favela e educação popular passa necessariamente pela compreensão de que a categoria profissional, de forma diferenciada da maior parte das demais profissões, deveria pautar sua intervenção no Projeto-Ético-Político (PEP) que tem, entre outras diretrizes, a perspectiva de ser anticapitalista e de contribuir para o processo de emancipação humana.

É a partir do horizonte da superação da ordem do capital e da compreensão de que a ação profissional, como afirma Yamamoto (1998), pressupõe uma direção social, que identificamos a educação popular como mediação possível para a prática profissional, tendo como referência o território de moradia dos segmentos da classe trabalhadora e o PEP.

O assistente social em sua atuação possui uma face pedagógica ou formadora da cultura que, em sentido gramsciano ([1926–1937] 2001), significa a incisão no modo de pensar e agir dos sujeitos, como apontam Abreu, Cardoso e Lopes (2014). Tal pedagogia pode estar relacionada ao controle social ou ter caráter emancipatório. Assim, compreendemos que a pedagogia emancipatória, apresenta uma estratégia para a sustentação do Projeto Ético-Político, uma vez que possibilita uma prática profissional que se desenvolva para além das demandas institucionais, com vistas a fortalecer as lutas dos trabalhadores.

Nesse sentido, compreende-se que a luta pela emancipação humana, nos termos de Marx ([1844] 2009), deve estar no horizonte do fazer profissional dos assistentes sociais, o que pressupõe mobilização, participação, organiza-

ção coletiva, resistência, irreverência e muitas experiências de educação popular junto e com a classe trabalhadora.

Assim, as reflexões ora apresentadas partem de alguns pressupostos e análises conjunturais:

✓ As reflexões, debates e ações sobre Educação Popular no Brasil, que se iniciaram, de forma mais sistemática, na década de 1960 com forte influência das experiências da Teologia da Libertação⁹ na América Latina e das propostas do educador pernambucano Paulo Freire, foram gradativamente esvaziadas de sentido. A disputa se deu entre diferentes perspectivas sobre a educação popular, resumidamente pautadas como:

✓ uma prática de educação inclusiva (incluir na ordem os pobres, diminuindo a desigualdade), 2) uma orientação para a libertação (propondo reformas dentro da ordem do capital) e 3) um conjunto de ações que estimulam a participação e a mobilização política, questionando a exploração do capital, tendo como horizonte a superação dessa sociabilidade. Dentre essas perspectivas, prevaleceu a da educação popular, mas em uma forma secundarizada ou, como afirma Iasi, “metamorfoseada em programas de “inclusão social”, “desenvolvimento de cidadania”, “educação para o trabalho”, ou, ainda, como meros “atos de propaganda e de informação” (IASI, 2004 p. 102);

✓ Passados mais de trinta anos da aprovação da Constituição Federal de 1988 é necessário realizar um balanço crítico dos rumos e das possibilidades das políticas públicas no contexto de países de capitalismo tardio direcionados pelos preceitos neoliberais. E, assim, refletir sobre a formação profissional prioritária para o trabalho em políticas públicas e sociais, como se fosse um fim em si mesma;

✓ As opções do Serviço Social, tanto na formação como no trabalho profissional, nos últimos trinta anos, foram prioritariamente pelo instituído, ou seja, pelo hegemônico e não pelo contra hegemônico, pois: **a)** estivemos mais distantes dos movimentos sociais e mais imbricados na luta institucional pelas políticas públicas, por dentro dos conselhos de direitos, desconsiderando o caráter de classe do Estado capitalista. Vale destacar que, na maior parte das vezes, a presença de assistentes sociais nos Conselhos se dá por um contrato de trabalho com o poder público; **b)** pouco foram valorizados o debate da educação popular, da ação pedagógica do Serviço Social, conforme aponta Abreu (2002), o papel do intelectual orgânico apontado por Gramsci ([1926–1937] 2001) e o significa-

⁹ A Teologia da Libertação é uma corrente teológica da Igreja Católica nascida na América Latina na década de 1960 que se consagrou como uma perspectiva cristã de opção preferencial pelos pobres a partir da década de 1970.

do da emancipação humana nos termos de Marx ([1844] 2009), como explicitado, por exemplo, nas poucas pesquisas publicadas nos anais dos Congressos da Categoria e nos períodos da área; c) a maior parte dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Serviço Social públicos secundariza o debate e a relação com movimentos sociais, assim como é praticamente ausente o debate sobre educação popular. Isso se dá, em certa medida, pela desvalorização, por parte da universidade pública, desses debates, expressão da luta interna e da disputa pelos projetos educacionais e também pelo lugar secundarizado desses temas no campo das ciências sociais e políticas;

✓ O atual estágio de participação e mobilização social deve ser analisado à luz da crise internacional do capital e da crise do socialismo real, ambos impactando a relação capital x trabalho em todo o mundo e também a organização autônoma dos trabalhadores;

✓ Com a crise capitalista internacional iniciada na década de 1970 e sua impossibilidade de recuperar os patamares de lucro do capital, o receituário neoliberal se tornou uma imposição em quase todas as partes do mundo. Em países de capitalismo tardio, como o Brasil, que pouco conquistou direitos, os retrocessos se fazem sentir de forma avassaladora sobre os segmentos da classe trabalhadora mais pauperizados. Nem mesmo se havia implementado os direitos conquistados na CF/88 e o projeto neoliberal já avançava no Brasil, impondo derrotas e retiradas de direitos à classe trabalhadora.

Partindo desses elementos é possível fazer uma breve análise sobre a relação do Serviço Social com a Educação Popular e os desafios inerentes, tendo como referência o Projeto Ético–Político do Serviço Social, as limitações impostas pelo atual estágio do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, os retrocessos em curso nas políticas públicas e o ataque à formação profissional a partir do desmonte das instituições públicas de ensino superior.

A educação popular, que ganha destaque a partir de 1960 com a divulgação do termo por movimentos progressistas, se caracteriza, desde o início, por disputas políticas. Assim, houve diferentes concepções que nortearam as experiências de educação popular, com conotações políticas distintas. Para o Estado, a educação popular era vista como uma resposta à demanda do capital por uma força de trabalho mais qualificada; já para os movimentos progressistas era uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência dos segmentos da classe trabalhadora, como demonstra a citação abaixo.

A educação popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição. (VALE, 1992, p. 57)

Apesar das diferentes leituras sobre a educação popular, o eixo hegemônico que norteou grande parte das experiências tinha como objetivo principal possibilitar às camadas subalternas, da cidade e do campo, o acesso ao direito básico à educação. Como afirmava Paulo Freire, a educação não deveria se restringir ao aprendizado das letras, mas ter como objetivo primordial a leitura do mundo. Assim, as experiências de educação popular investiam na possibilidade de superação do senso comum enquanto única forma de crítica às relações sociais vigentes e apontavam para uma perspectiva de transformação social.

As experiências progressistas de educação popular foram fortemente reprimidas pela ditadura empresarial militar (1964–1985), ficando restritas a pequenos espaços como igrejas, associações de bairro e à iniciativa de pequenos grupos que, tentando burlar a repressão, foram desenvolvendo suas ações, embora com menos fôlego e com restrita participação.

Como afirma Brandão:

A educação popular foi e prossegue sendo a seqüência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re–estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida–e–volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonista emergente de um “processo” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Porém, não há consenso sobre as possibilidades da educação popular e nem mesmo sobre uma conceituação comum entre os estudiosos. Para nós, na relação com o Serviço Social e na perspectiva da contribuição para a prática profissional, entendemos que a educação popular deve ser compreendida, nos termos de Brandão (2002, p. 174), como uma ação que:

Se volta aos seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais cujos direitos à participação dos processos de decisão sobre as suas vidas, sobre os seus destinos e, mais ainda, sobre os da sociedade onde vivem e da cultura de que são parte e partilha, vão muito além do âmbito da escola (BRANDÃO, 2002, p. 174).

Portanto, é no âmbito da questão social que se coloca o desafio da atuação do assistente social com a educação popular em todos os seus espaços sócio-ocupacionais. Consideramos que a educação popular pode ser uma forma de orientação do trabalho profissional, assim como foi e é para muitos educadores na educação formal, e que pode também contribuir para a direção social da prática profissional, nos termos defendidos por Iamamoto (1994).

A perspectiva da educação popular também se articula com as reflexões sobre a ação pedagógica do Serviço Social, conforme Abreu (2002). Consideramos como horizonte da profissão não os limites impostos pela sociabilidade do capital, mas a superação da ordem capitalista tendo em vista a constituição de uma nova sociedade. Nesse sentido, é necessário, como apontado por Gramsci ([1926–1937] 2000), que sejamos capazes de construir no hoje, o germe da nova sociedade, a partir da elaboração de experiências autônomas e contra hegemônicas de organização dos trabalhadores.

Neste momento em que se tende a incorporar uma profunda desesperança, a se internalizar a chamada crise de paradigmas propagada pela pós-modernidade e a se acatar o individualismo generalizado, permanece o desafio de recuperar o protagonismo real dos trabalhadores, em uma perspectiva de formação integral. Como afirma Nosella (1993, p. 99), “[...] uma educação omnilateral, no sentido de um humanismo pleno e moderno”, ou ainda como afirma Gramsci ([1926–1937] 2000, p. 136), no sentido de fazer do trabalhador “uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

O entendimento de que o projeto coletivo defendido pela categoria profissional irá, tal qual afirma Netto (1999), apontar para um projeto de sociedade cujas compreensões ideológicas e teóricas colidem com o projeto do capital nos impõe reflexões sobre a constante disputa no processo de formação profissional. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre os fundamentos da formação, do trabalho profissional e das transformações na atualidade da sociedade brasileira, tendo em vista que

[...] o conservadorismo como pensamento e orientador de modos de ser é de fato produto inerente à sociedade capitalista desde sua gestação – que reclama reação conservadora por parte de seus opositores iniciais – à sua consolidação, passando a marcar o conjunto das lutas de classe, resguardadas as particularidades de tempo e espaço, dessa formação social (GUAZELLI; ADRIANO, 2016, p. 246).

A partir da elaboração de um projeto profissional ético–político, evidencia-se o compromisso com os segmentos da classe trabalhadora e com a construção de possibilidades de organização coletiva e superação da condição de subalternidade. Ao assumir o compromisso de construção de uma nova sociabilidade, o assistente social pode, em seus espaços sócio–ocupacionais, impulsionar valores e questionamentos que contribuam para a consciência social e, assim, influir para a construção de uma nova ordem societária, impulsionando uma nova hegemonia. É nessa perspectiva que se pode compreender a presença de uma opção de classe, explicativa da efetiva aproximação e compromisso com demandas inerentes a classe trabalhadora.

No interior desta intencionalidade se pode igualmente perceber a presença do assistente social como formador/educador. Essa concepção é o ponto de partida para tornar possível que o assistente social faça uma opção teórico–prática por um projeto coletivo de sociedade e supere as ilusões de um fazer profissional que paire ‘acima’ da história (IAMAMOTO, 1994). Essa perspectiva conforma, no discurso e no fazer profissional, a luta pela garantia dos direitos das classes subalternas, visando à inclusão das maiorias marginalizadas na luta por conquistas.

Os equipamentos públicos como a escola, o CRAS, o CREAS e os Postos de Saúde, em especial os presentes nos espaços populares, podem ser espaços privilegiados de difusão de um campo contra ideológico, através da construção de novos valores e novas práticas junto aos sujeitos (crianças, jovens e adultos) que deles participam, ou seja, de uma nova hegemonia. Assim, buscando a formação de sujeitos sociais de novo tipo, ou no dizer de Gramsci (2001), a formação do novo homem e da nova mulher, que impulse uma nova ordem. Segundo Gramsci ([1926–1937] 2001), uma nova hegemonia é necessariamente a perspectiva de construção de uma nova sociedade, que se opo-

nha ao capitalismo, combata a exploração do homem pelo homem e ponha fim às classes sociais.

Os assistentes sociais, ao assumirem novas atribuições profissionais, assumem um papel eminentemente político, como formador/educador junto à classe trabalhadora, contribuindo na desconstrução do imaginário social fortemente impregnado pela ideologia dominante, em especial nas últimas décadas pela ideologia neoliberal, que acirrou o processo de subalternização dos trabalhadores ao capital. Outra face da inserção profissional como formador/educador junto às classes populares se refere à perspectiva da educação popular, na qual se torna imperativa a contribuição para a construção de uma consciência de classe numa dimensão libertadora e desalienante. Como afirmou Paulo Freire (1992), a prática progressista e libertadora, deverá sempre assumir uma dimensão desveladora, que privilegie a desocultação da verdade e do aparente.

Como afirma Iamamoto (1998, p. 20),

[...] um dos maiores desafios que o assistente social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. (IAMAMOTO, 1998, p. 20)

O que vai requerer do assistente social o rompimento com uma trajetória profissional, focalista e endógena, que limita o fazer profissional a dar respostas às demandas imediatas e cotidianas das classes subalternas, não impulsionando uma ação mais propositiva, como a organização dos trabalhadores, contribuindo, como afirma Iamamoto (1998, p. 24), “[...] para a construção de uma contra-hegemonia no bojo das relações entre as classes”.

Segundo Iamamoto e Carvalho (1995, p. 107/108): “O modo capitalista de produzir supõe, pois, um ‘modo capitalista de pensar’, que expressa a ideologia dominante na sua força e nas suas ambiguidades”. Isto nos permite compreender o papel central que as políticas públicas exercem para legitimar e manter a ordem capitalista, sendo, portanto, uma ferramenta essencial na reprodução de sua ideologia e de sua cultura, “disciplinando” a classe trabalhadora. Portanto, temos como desafio não limitar o exercício profissional ao instituído e às requisições institucionais, se temos como referência o PEP.

3. CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS: REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES PARA A CATEGORIA PROFISSIONAL

A desigualdade das relações de produção se aprofunda, produzindo uma sociedade cada vez mais desigual, para a qual é necessário conformar, de forma passiva, os diferentes segmentos populacionais. Naturaliza-se a desigualdade e cria-se a perspectiva de sua superação, não pela reorganização do sistema produtivo, mas pelo impulso das competências individuais. A responsabilidade de desfrutar e participar do mundo mercantilizado produzido pelo capitalismo passa a ser de cada sujeito, de forma individual. Incentivou-se a formação para atender ao mercado com a venda da força de trabalho e hoje, no mundo da reestruturação produtiva, se incentiva o empreendedorismo, o padrão de si mesmo.

Entendendo a consciência como um processo, que pode estar constantemente sendo alterada a partir das determinações materiais, um dos desafios postos para a categoria profissional pode ser o de contribuir no processo de formação da consciência dos trabalhadores com quem atuam, proporcionando novos elementos que colaborem para colocar em contradição o nível de consciência dos usuários, para que assim possam vislumbrar a superação de seus valores, preconceitos e limites de conhecimento, em especial a superação de uma consciência ingênua ou do senso comum por uma consciência crítica.

A ascensão da extrema direita no Brasil, que desnuda o enraizamento do pensamento conservador e faz alastrar o bolsonarismo pelo país, a partir da disseminação do ódio com base na lógica miliciana, militarizada e fundamentalista, evidencia o nível de consciência de uma parte da classe trabalhadora, que viu nesse projeto de governo e de sociedade a alternativa para as mazelas vividas. Nesse sentido, entre tantos questionamentos possíveis nessa quadra histórica, para a categoria profissional dos assistentes sociais, fica o questionamento sobre a contribuição, dada ou não, para o processo de formação da consciência e superação do senso comum dos sujeitos usuários das políticas públicas e sociais. Certas de que a responsabilidade pelo processo de formação da consciência não é tarefa de uma categoria profissional, para não cairmos no messianismo trabalhado por Yamamoto (1994), é relevante considerar a mediação, en-

quanto uma categoria que tem em seu horizonte a perspectiva da emancipação humana.

Nesse sentido, compreendemos que combater a ideia das saídas individuais para os problemas coletivos passa necessariamente pela construção de espaços em que os trabalhadores se sintam sujeitos e com a possibilidade de superar a sua condição imposta de subalternidade. Esse processo pode ser muito facilitado pelas contribuições advindas das possibilidades emancipatórias da educação popular e da ação pedagógica do Serviço Social. Contudo, para essa superação, é necessário reafirmar a necessidade de uma formação profissional pública e de qualidade e também a necessidade de manutenção e ampliação das políticas públicas estatais.

Assim, considerando os elementos trabalhados, deixamos como provocações para a categoria, algumas reflexões:

- a) O projeto de sociedade que o Serviço Social tem como horizonte, é anticapitalista, o que pressupõe uma formação profissional qualificada, baseada na reflexão e no pensamento crítico. Para isso, é necessário a defesa da educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada, antimachista, anticapitalista, anticapacitista, antilgbtefóbica e de ensino presencial;
- b) A formação do Serviço Social poderia considerar, de forma destacada e não secundária ou lateralizada, algumas temáticas como: questão racial, questão de gênero, educação popular, movimentos sociais, questão ambiental e território. Assim como deve ser pautada no tripé ensino–pesquisa–extensão, uma vez que uma formação baseada apenas no ensino torna-se deficitária se considerarmos a perspectiva da educação integral. Nesse sentido, a pesquisa e, especialmente, a extensão podem ocupar um lugar de maior destaque, possibilitando aos discentes, em seu processo formativo, experimentação, contato com realidades distintas e inserção junto a diferentes segmentos da classe trabalhadora;
- c) Desenvolver uma formação profissional que não hierarquize os debates de classe, gênero, raça, construindo-os no âmbito da teoria crítica, de forma a incorporar nos debates, produções, projetos e currículos;
- d) A partir do Projeto Ético–Político do Serviço Social, que tem como referência o currículo, a Lei de Regulamentação da profissão, o Código de Ética de 1993 e a teoria crítica, reconfigurar a inserção do debate sobre movimentos sociais e organização autônoma dos trabalhadores na formação profissional. Nesse sentido, compreende-se que o acesso à teoria crítica deve se dar, não apenas com centralidade no debate do méto-

do de análise da realidade social, ou seja, no materialismo histórico e dialético e das determinações da crítica da economia política, mas também na perspectiva da análise revolucionária da teoria crítica, que identifica na classe trabalhadora, nos termos de Marx ([1867] 2001), os agentes da destruição do capitalismo;

e) Valorizar, a partir da teoria crítica, a análise do papel do Estado no sistema capitalista, para assim melhor dimensionar as “apostas” no instuído que a categoria fez ao longo dos últimos 30 anos. A luta e a conquista de políticas públicas e sociais devem ser uma prioridade para a categoria profissional, mas não deveriam significar o horizonte máximo da ação profissional, uma vez que se pretende contribuir não só no processo de emancipação política, mas, sobretudo com o processo de emancipação humana. Nesse sentido, a articulação e interação com os movimentos sociais autônomos não deve ser confundido com os espaços conquistados e instuídos do poder público, como os conselhos de direitos. A possibilidade de uma dimensão militante na vida dos assistentes sociais não deve se confundir com suas atividades profissionais, como o são as representações nos conselhos de direitos. A militância, que foi lateralizada no Serviço Social, deve ser compreendida como uma dimensão da vida, que deve e/ou pode contribuir para o fazer profissional, mas que não deve se confundir com ele;

f) Recuperar, a partir da perspectiva gramsciana, a importância da tarefa dos intelectuais orgânicos¹⁰ da classe trabalhadora, assim como conceitos e categorias da teoria do autor italiano que nos ajudam na compreensão do mundo e das relações sociais, impulsionando uma formação e um fazer profissional mais crítico e comprometido com a superação da ordem do capital;

g) Ter a educação popular como referência de estratégia de um fazer profissional comprometido com a construção de sujeitos sociais e com a elevação da consciência crítica dos mesmos, tendo no horizonte uma prática profissional comprometida com a direção social do PEP e que identifique, na ação profissional, espaços educativos e de possibilidades de criação de experimentações articuladas aos movimentos sociais autônomos da classe trabalhadora.

¹⁰ Na perspectiva de Gramsci, o intelectual orgânico é aquele que por origem ou vinculação se coloca como construtor da direção social de uma determinada classe, afirmando que todo grupo social “por nascer na base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe conferem homogeneidade e consciência de sua função no campo econômico”. (VOZA, P. Verbete Dicionário Gramsciano. São Paulo, Boitempo, 2017.)

Para além das reflexões acima, entendemos que os desafios à profissão se colocam no processo formativo, mas também no fazer profissional. Inicialmente há que se considerar que o trabalho de assistentes sociais demanda uma análise para além da sua concretude, na perspectiva do trabalho abstrato. O que requer atentar para sua condição de trabalhador assalariado. Com isso, o debate que se estabelece aqui perpassa as mediações possíveis e considera as determinações entre a existência do projeto profissional balizado pelo PEP e o Projeto institucional. Este, muitas vezes, permeado pela incompreensão sobre o trabalho profissional e pelas “amarras” impostas pelos empregadores.

O atual cenário do mercado de trabalho profissional impõe uma dinâmica marcada pela diminuição dos postos de trabalho, baixos salários, múltiplos vínculos empregatícios – como estratégia de sobrevivência material – e precarização das relações de trabalho. Esse quadro apresenta-se como um grande obstáculo ao desenvolvimento de um processo de trabalho que reitere o PEP e a Educação Popular.

Portanto, atuar na perspectiva da educação popular demanda compreendê-la não em sua dimensão instrumental, mas pela forma como, através dela, é possível ampliar a concepção de mundo e sociedade dos e com os usuários. Se Paulo Freire difundiu um método de alfabetização de adultos importante, seu principal legado não se restringiu a dimensão instrumental, mas a forma como a Educação Popular influenciou e continua influenciando numa maneira de ler o mundo para centenas de pessoas no país e na América Latina. Nesse itinerário, a Educação Popular pode ser a chave mediadora nos diferentes espaços sócio-ocupacionais para forjar formas de ler a realidade para além do aparente. E nesse momento de intensificação do conservadorismo, de práticas autoritárias e de um momento histórico onde os usuários dos serviços não têm voz, reivindicar a Educação Popular como desveladora da realidade, desalienante e superadora da ordem do capital torna-se uma urgência.

Ademais, uma das tarefas do período é ressignificar a discussão da participação popular, do trabalho de base e, sobretudo, repensar o lugar do trabalho de grupo no exercício profissional. Isso implica fomentar a participação popular, repensar a construção de ações coletivas e grupalizadoras que contribuam para a construção da identidade de classe dos trabalhadores e trabalhadoras que acessam os serviços públicos, assim como contribuir para o processo de indig-

nação com as desigualdades e combater o apassivamento e o enquadramento no instituído pela sociabilidade do capital. Portanto, indiscutivelmente, o assistente social, enquanto sujeito político dotado de uma capacidade intelectual, pode e deve imprimir no seu exercício profissional as mediações necessárias para a explicitação do que está além do aparente na realidade política e social da estrutura social, fomentando a construção gradativa de organizações coletivas que questionem, a partir de uma identidade de classe, o *status quo*. Todavia, o ponto a se destacar é que esse processo não ocorre na imediatividade, mas é processual e gradativo, com avanços e retrocessos, pois tem relação com o processo de formação da consciência e, portanto, com a perspectiva de superação do senso comum. Essa concepção demanda ousadia aos profissionais nos processos que possibilitem que o bom senso seja parido e trabalhado, mesmo que de forma incipiente.

Assim, considerando esses elementos e a relativa autonomia forjada pelos assistentes sociais nas instituições empregadoras, é necessário construir alternativas que imprimam um fazer cujas ações estejam ancoradas no Projeto Ético–Político da profissão, sem que isso seja um dever, mas balizadas nas condições objetivas intrínsecas ao processo de trabalho. É sabido que as mudanças com as quais somos desafiados pelo PEP e a EP demandam processos revolucionários que superem a ordem capitalista, tal como debatemos ao longo do texto.

Por fim, é importante reafirmar a possibilidade de se fazer Educação Popular não só nos espaços populares e educacionais, mas nos distintos espaços sócio–ocupacionais. Os educadores populares reivindicam que esta seja uma mediação que ocorra dentro da escola pública e nos demais espaços formais e informais do mundo do trabalho – defesa histórica que precisa ser assumida, inclusive, pelos assistentes sociais que atuam nas escolas. Negligenciar esse posicionamento pode colocar o profissional do Serviço Social como elemento mantenedor dos processos de exploração e de construção de desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G.; LOPES, J. B. O caráter pedagógico da intervenção profissional e sua relação com as lutas sociais. In: ABRAMIDES, M.B.C e DURIGUETTO, M.L (orgs) **Movimentos Sociais e Serviço Social:** uma relação necessária. São Paulo: Cortez, 2014, p.195–213 .

ADRIANO, A. L.; GUAZZELLI, A. Formação Profissional em Serviço Social: Fundamentos e Desafios Ético–Políticos. **Temporalis**, Brasília, ano 16, n. 31, p. 237–260, jan–jun de 2016.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na escola Cidadã.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CFESS. **Parâmetros para a atuação do Assistente Social na Política Urbana.** Subsídios para a reflexão. Brasília, CFESS, 2016.

FARAGE, E. **Estado, território e cotidiano no Complexo de Favelas da Maré.** 2012. . Tese (Doutorado em) – Programa de Pós–Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Curso de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2012, 253f.

FONTES, V. O profascismo – arranjo institucional e policialização da existência. **Revista Marxismo** 21, dezembro, 2019. Disponível em: <<https://marxismo21.org/o-governo-bolsonaro-e-perspectivas-de-esquerda/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação.** São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Maquiavel** – notas sobre o Estado e a Política – Cadernos do Cárcere v. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [1926–1937] 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere.** v. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, [1926–1937] 2001.

IASI, M. Educação Popular: Formação da Consciência e Luta Política. In: SILVEIRA, M. L. S da (org) SEMINÁRIO EDUCAÇÃO POPULAR E LUTAS SOCIAIS, 2004, Rio de Janeiro. **Anais em CDRoon**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: ed. Cortez, 1998.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**– Ensaios críticos. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

IAMAMOTO, M. V e CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e serviço social no Brasil** – esboço de uma interpretação histórico–metodológica. São Paulo: ed. Cortez, 1995.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MARX, K. **O Capital** – Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, [1867] 2001.

_____. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Expressão Popular, [1844] 2009.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético–político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: CFESS/ABEPSS; CEAD/UnB (Org.). Módulo I, **Crise contemporânea, questão social e Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e política social. Brasília: CEAD/UnB, 1999. p.91–111.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Editora Vozes, 1993.

PAZ, R. D. O.; TABOADA, K. J. **Curso a Distância, Trabalho Social em Programas e Projetos de Habitação de Interesse Social**. Brasília: Ministério das Cidades, 2010. p. 127p.

SANTOS, F. H. C. dos S. Considerações sobre a educação popular e o serviço social: um diálogo com os pressupostos freirianos. **Movimento – Revista de Educação**, v. 1, Niterói, novembro, 2017, p. 303–325.

- SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora Edusp, 2007.
- SILVEIRA, M. L. S. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR , 2004, Rio de Janeiro. **Anais CD Room...**, Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ, 2004, p.119–126.
- VALE, A. M. do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.
- VALLA, V. V. (Org.). **Educação e favela**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VALLA, V. V.; ALGEBAILLE, E.; GUIMARÃES, M. B. **Classes populares no Brasil**: exercício de compreensão. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca–ENSP, 2001.
- VALLADARES, L. A Gênese da favela carioca. A produção anterior às ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.15, n. 44, out. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0102-69092000000300001>. Acesso em: 25 maio 2012.